

Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte im Alltag des Politikunterrichts

Weißenro, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißenro, G. (1991). Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte im Alltag des Politikunterrichts. In B. Claußen, W. Gagel, & F. Neumann (Hrsg.), *Herausforderungen Antworten: Politische Bildung in den neunziger Jahren* (S. 313-326). Opladen: Leske + Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71257-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

20. Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte im Alltag des Politikunterrichts

Georg Weißenro

20.1. Vorbemerkungen

Aussagen über den Alltag des Politikunterrichts finden sich häufig in Politikdidaktiken; sie beruhen allerdings bisher weniger auf detaillierter *empirischer Grundlagenforschung*, sondern mehr auf subjektiven Erfahrungen, Gesprächen, Berichten, punktuellen Beobachtungen etc. Im Rahmen politikdidaktischer Theoriebildung wird nämlich trotz allseits anerkannter Notwendigkeit das Augenmerk noch zu wenig auf die Erforschung der Wirksamkeit des Unterrichts gelenkt. Will man indessen die Ergebnisse und die Verarbeitung unterrichtlichen Handelns nicht dem Zufall überlassen, so sind hier mehr Anstrengungen erforderlich. Es gibt zwar eine Reihe von Studien zu beliebten Fragestellungen — etwa nach den Schülereinstellungen zu Schulfächern, nach dem Lehrerbild von Schülern o.ä. —, aber für die politikdidaktische Diskussion besteht ebenso die Gefahr, daß sich Pädagogen „immer weniger mit Kindern“ (Hentig 1971: 124) befassen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten den *Schulalltag* zu erforschen: Hierzu zählen z.B. die Auswertung von Aufsätzen, Klassenbüchern, Tafelbildern, Schüler- und Lehrerberichten sowie Interviews und Unterrichtsmitschau (Grammes 1990; Breit/Harms 1990).

Eine Möglichkeit der Erforschung von Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte soll nun im folgenden aufgegriffen werden: Ich habe 7 Schüler der Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums am Ende einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Wie soll die Wirtschaftsordnung nach der Vereinigung Deutschlands aussehen?‘ in einem Gruppeninterview zu ihren *individuellen Alltagstheorien über die Didaktik und Methodik* des Faches am Beispiel des gerade erlebten Unterrichts befragt. Ihre alltagstheoretischen Deutungen werden im Anschluß daran mit *wissenschaftlicher Politikdidaktik* verglichen. Damit soll ein Beitrag zur Erforschung der Auffassungen von Schülern geleistet werden; denn „darüber, wie die fragmentarischen ‚Theorien des Schülers‘ in päd-

agogischen Arbeiten der Gegenwart und Vergangenheit aussehen, wissen wir kaum etwas“ (Fromm 1987: 14). Wenn man also *die Sicht der Schüler* über den Unterricht ernst nimmt und ihre Deutungen als *Lernerdidaktik* begreift, ergeben sich auf dem Wege ihrer theoriegeleiteten Interpretation Hinweise zur Vermittlung von Theorie und Praxis des Politikunterrichts (Weißeno 1990).

Bisher ist mitnichten davon auszugehen, daß Lehrern und Politikdidaktikern die Sicht der Schüler zur Methodik und Didaktik des Faches hinlänglich bekannt ist. Entsprechend hat das überwiegend *theoretische Verständnis vom Schüler* oft weitgehend behindert, daß den individuellen Alltagstheorien von Lernern ein eigener Wert beigemessen wird. Damit nicht genug: Welche Folgen ergeben sich, wenn überdies fraglich ist, ob in der Praxis überhaupt geeignete Wahrnehmungsmuster vorhanden sind bzw. sich entwickeln können. Es ist zu wenig darüber bekannt, so daß in diesem Zusammenhang für die Erziehungswirklichkeit vorläufig folgendes nicht befriedigende Ergebnis einer umfänglichen Studie gilt: „Situatives und personales Verstehen der Lehrerin funktionierte auf der Basis simplifizierender Abkürzungs- und Orientierungsstrategien, die auf der Grundlage erfahrungsgesättigter Deutungsschemata projektiv die Intentionalität der Schüler erschließen – und dabei nicht selten fehlgehen“ (Koring 1989: 336). Schon aus diesen *Defiziten* heraus erscheint es für Lehrer und Politikdidaktiker gleichermaßen geboten, sich mit den individuellen Alltagstheorien zu beschäftigen (Hilligen 1990b: 300).

20.2 Methodologische Überlegungen zur Schülerbefragung

Bei der folgenden Interpretation einer Schülerbefragung im Anschluß an eine Unterrichtsreihe (Juni 1990) geht es auf keinen Fall um eine Erfolgskontrolle. Die fachlichen Diskussionsergebnisse stehen des weiteren ebenso wenig im Vordergrund wie die politischen Aussagen/Meinungen der Schüler zu den Wegen der Vereinigung Deutschlands. Es soll vielmehr primär darum gehen, *Aussagen von Schülern zur Didaktik und Methodik einer erlebten Unterrichtsreihe zu rekonstruieren*. Das Gespräch über eine abgelaufene Unterrichtsreihe dient demnach als konkreter Gesprächsanlaß und -stoff; die Diskussion über die gerade gemachten Erfahrungen verfügt dann über ein *gemeinsames Interpretandum*. Überdies dürfte es für Schüler dieser Altersstufe leichter sein, ihre Gedanken an einem Beispiel zu entwickeln; dies ist um so bedeutsamer, als ihnen dadurch die Verbalisierung meist doch noch

eher unbewußter Empfindungen erleichtert werden kann. Unterricht wird zwar in Schülerreden schnell pauschal als gut oder schlecht, langweilig oder spannend, verständlich oder unverständlich klassifiziert; für eine differenzierte Betrachtung ist es jedoch notwendig, diese groben Einschätzungen bzw. Empfindungen ‚kleinzuarbeiten‘. Die konkrete Erfahrung erleichtert das Nachfragen durch den Interviewer und behindert Sprüche, Vorurteile, Ausschweifungen, Vermeidungs- und Selbstoptimierungsstrategien.

Während des Interviews selbst sollte kein einseitiges Frage-Antwort-Schema entstehen, sondern die subjektiven Vorstellungen über die Didaktik in *diskursiver Verständigung* ausgetauscht werden. Der Interviewer selbst sollte möglichst wenig in seiner Rolle als Lehrer gesehen werden: Deshalb wurde das Interview außerhalb der Schule und auf freiwilliger Basis durchgeführt; der Verdacht der Notenrelevanz sollte soweit wie möglich ausgeschaltet werden. Fachliche oder persönliche Bewertungen der Schüleraussagen durch den Interviewer konnten aus diesem Grunde entfallen, Rückfragen indes den *hermeneutischen Verständigungsprozeß* sichern helfen. Ein Gesprächsleitfaden diente der Strukturierung der Gruppendiskussion; das Gespräch, das auf Tonband aufgezeichnet wurde, dauerte 70 Minuten. Die Untersuchungssituation selbst war für die Schüler neu und ungewöhnlich; vorhandene Ängste bauten sich aber allmählich ab.

Das Verhältnis, das die sieben Schüler zum Handlungskontext Politikunterricht haben, läßt sich natürlich nur bedingt erschließen: Die Interviewten können *retrospektiv* nur das erläutern, was ihnen reflexiv und sprachlich verfügbar ist. Die Situation der *Gruppendiskussion* kann hier allerdings Hilfestellung durch die Äußerungen der Mitschüler geben. Zugleich aber besteht deshalb die Gefahr, daß der gruppendynamische Prozeß zu einheitlichen Vorstellungen führt, die realiter gar nicht so existieren. Überdies ist die Basis von sieben Befragten äußerst gering; Verallgemeinerungen sind kaum oder eingeschränkt nur insofern zulässig, als sie mit Ergebnissen einer umfänglicheren, breiter angelegten Studie verglichen werden können (Weißeno 1989a).

Im Rahmen *qualitativer Forschung* geht es auf einer ersten Ebene der Auswertung des Interviews zunächst um das Nachvollziehen der Fragmente auf ihren immanenten Bedeutungsgehalt hin. Auf einer zweiten Ebene werden die Antworten der Schüler interpretativ unter politikdidaktischen Perspektiven klassifiziert und systematisiert. Denn die Explikation individueller Alltagstheorien über den Politikunterricht bedarf der Aufarbeitung durch ein wissenschaftliches Kategoriensystem. *Die Herausarbeitung der Lernerdidaktiken erfolgt also im Vergleich mit fachdidaktischen Konstrukten.* Diese Schritte scheinen

möglich, da man von „einer gewissen Komplementarität der alltagsweltlichen und sozialwissenschaftlichen Wissensbereiche“ (Claßen 1984: 231) ausgehen kann. Ein solches Vorgehen ist überdies relativ offen und nachvollziehbar bzw. kritisierbar.

20.3 Vergleich von Lerner- und Politikdidaktiken am Beispiel einer Unterrichtsreihe zur Vereinigung Deutschlands

Die folgenden Schülerbeiträge werden unter dem Blickwinkel interpretiert, lernerdidaktische Argumentationen zu rekonstruieren und mit wissenschaftlichen Überlegungen zu vergleichen. Die Enthüllung der in diesen individuellen Alltagstheorien angeführten Rationalisierungen geschieht nicht zufällig, sondern orientiert sich bewußt und zielgerichtet an politikdidaktischen Kategorien. Die *Lernerdidaktiken* sind keine wissenschaftlichen Konstrukte, sondern vielmehr *alltagstheoretische Versatzstücke wissenschaftlicher Didaktikfolien*. Im Rahmen einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung geht es folglich darum, die empirisch qualitativ gewonnenen Daten *kriterienorientiert* zu sichten, zu bewerten und zu prüfen. In einem solchen Prozeß können die Subjekte selbst in das Zentrum fachdidaktischer Erwägungen rücken, sie sind nicht mehr ausschließlich Objekte von Vorabentscheidungen und (Vor-)Urteilen. Theorie und Praxis des Politikunterrichts werden als wechselseitig verschränkt betrachtet; *Praxisvollzug und theoretische Politikdidaktik* kommen *gemeinsam* in den Blick.

20.3.1 Fachdidaktische Konzepte aus der Sicht von Schülern

- L.: Ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nun besonders wichtig, sich mit der Vereinigung zu beschäftigen oder sollte man sich im Politikunterricht nicht vielleicht auch anderen Themen zuwenden?
- Andreas: Nein, ich finde, es ist eigentlich schon ganz wichtig jetzt über die Wiedervereinigung zu reden, weil das im Moment ein aktuelles Thema ist und vor allen Dingen ein Thema, das ja eigentlich von politisch auch ziemlich großer Bedeutung ist und auch einiges so in Europa ändern wird.
- Ingo: Es wird nicht nur was in Europa ändern, das wird sogar zum Teil auf die ganze Welt überschlagen, weil man sieht es ja halt so in den Nachrichten usw., daß sich im Grunde ja fast alle Staaten oder zumindest die Großmächte da noch nicht so ganz einig sind, wie das überhaupt ablaufen soll. Die machen zwar einen Gipfel nach dem anderen, aber das ist larifari und überhaupt, aber im Grunde kommt doch nichts Großes rum, außer

man hat sich sehr gut verstanden und Händeschütteln und ein paar Photos — mehr nicht.

Christian: Außerdem kann man die Themen auch auf die DDR beziehen, z. B. soziale Gruppe, also die sozialen Schwierigkeiten, die dabei auftreten. Und ich bin auch der Meinung, daß man das alles gerade jetzt besprechen sollte, da das ein Thema, das in die Geschichtsbücher eingeht, ist. (....)

Guido: Ich würde nicht gerade sagen, daß das ein Mehr an Denkanstößen ist, es ist einfach anschaulicher und aktueller.

Andreas: Ja, ich glaube, die Denkanstöße sind schon da, aus dem einfachen Grund, weil mit ein bißchen Glück schaffen wir alle also in zwei Jahren unser Abitur und müssen also zusehen, daß wir irgendwie einen Beruf kriegen usw. und auf diesem Gebiet wird sich ja wahrscheinlich im Zuge der Wiedervereinigung auch einiges ändern. Z.B. besteht bei uns auch die Möglichkeit, in der DDR einen Beruf zu ergreifen, der bis jetzt noch nicht in der DDR vorhanden ist.

Guido: Ich finde, das hat aber mehr mit Bildung zu tun als mit irgendwelchen Denkanstößen.

Andreas: Ja, ich glaube, du wirst dich aber nicht so intensiv damit beschäftigen, wenn das Ganze nicht vor der Tür stünde wie jetzt.

Die Herausforderungen, die sich für die Vereinigung Deutschlands ergeben, sehen die Schüler durchaus. Für Andreas ist die Vereinigung „eigentlich von politisch auch ziemlich großer Bedeutung“ und sie wird „auch einiges so in Europa ändern“. Für Ingo hat sie Auswirkungen „auf die ganze Welt“, zumindest aber für das Verhältnis der „Großmächte“, die ihrerseits aber „da noch nicht so ganz einig sind“. Deshalb kommt da vorerst „nichts großes rum“. Christian ergänzt („außerdem“) die bisher formulierten Aussagen und verweist auf kommende „soziale Schwierigkeiten“ in der DDR. Er betont resümierend die besonderen Herausforderungen in der gegebenen Situation, da „das ein Thema, das in die Geschichtsbücher eingeht, ist“.

Die Behandlung des Themas ist für Andreas wichtig, weil es „ein aktuelles Thema“ ist; er bezieht es auf seine *zukünftigen Interessen*, da sich für die Berufswahl „einiges ändern“ wird („in der DDR einen Beruf zu ergreifen“). Überdies würde er sich „aber nicht so intensiv damit beschäftigen, wenn das Ganze nicht vor der Tür stünde wie jetzt“. Auch für Guido ist die *Aktualität* wichtig; gleichzeitig hat das Thema „auch mehr mit Bildung zu tun“.

Die Bedeutung der Thematik wird von den Schülern *nicht abbilddidaktisch* mit einem Kanon fachlicher Notwendigkeiten, sondern durchaus im Sinne einer Auswahl von Inhalten begründet, die sich an Kriterien/Optionen/Kategorien wie z.B. *Macht* („politische Bedeutung“), *Konflikt* („Großmächte noch nicht einig“), *Aktualität*, *Konkretheit* („anschaulich“), *Zukunft*, *Interesse*, *Bildung* orientiert. Sicherlich können diese politikdidaktisch geladenen Begriffe nicht stringent aus den

Schülerbeiträgen deduziert, sondern wegen der äußerst schmalen Datenbasis hier nur mit Einschränkungen reinterprettierend gewonnen werden. Die Begründungen der Schüler lassen aber zumindest eher die Favorisierung einer Auswahl von *Bedeutsam-Allgemeinem* als von fachsystematischen Zusammenhängen plausibel erscheinen.

Die Schüler stellen auf jeden Fall die Probleme, d.h. *konfliktgeladenen Aufgaben* in den Vordergrund, die bei der Vereinigung entstehen und bewältigt werden müssen. Die geschichtliche Situation, in der die *Chancen und Gefahren einer Industriegesellschaft* am Beispiel der Verhältnisse in Ostdeutschland anschaulich werden können, stellt für sie eine Herausforderung dar (Hilligen 1985: 187). Noch deutlicher wird dies, wenn man eine andere Stelle des Interviews hinzuzieht, an der sich Stephan und Andreas z.B. auf Arbeitslosigkeit und Umweltschutz beziehen. Die kurzen Passagen sind illustrativ und können als weiterer Hinweis auf die Art der Betrachtung der Aufgaben dienen:

Stephan: Ich würde sagen die Arbeitslosigkeit ist so ziemlich das wichtigste Problem vorher ... die Arbeitslosigkeit erstmal und auch die Umweltverschmutzung und dann halt überhaupt so die Wirtschaft.

Andreas: Ja, ich würde aber einen der Schwerpunkte auch auf den Umweltschutz setzen, denn in der DDR war es bis jetzt nicht so ein Umweltschutzprogramm wie bei uns zum Beispiel hier.

Gerade der Vergleich der Situation in den alten und neuen Bundesländern verdeutlicht Chancen und Risiken unserer Industriegesellschaft.

Die geforderte *Problemorientierung* steht auch im Widerspruch zu einer institutionenkundlichen Auswahl der Inhalte, die sich an einer wie auch immer aufzufindenden „Systematik“ bzw. „Elementen des politischen Systems“ (Gagel 1983: 40) orientieren würde. Jedenfalls fordern die Lerner nicht, daß ein wie auch immer definierter fachwissenschaftlicher Bezugsrahmen voll bei der Themenstellung berücksichtigt werden und weitere Entscheidungen dominieren soll. In ihrer Alltagssprache benutzen die Schüler eher ein Set von Begriffen, die mit *Herrschaftsproblemen* (Claußen 1984: 202) in Zusammenhang stehen: Hinweise wie „politisch große Bedeutung“, „auf die ganze Welt überschlagen“, „Großmächte“ könnten dafür stehen. Es fällt überdies auf, daß sich die Schüler nicht auf normative Grundsätze einlassen und die Vereinigung als Sieg der Freiheit und des Verfassungsstaates feiern. Die Orientierung an solchen Grundzielen kommt spontan nicht in den Blick.

Mit der Problem- geht auch eine *Fallorientierung* einher, da sowohl ein Ereignis (Vereinigung) als auch Konflikte („soziale Schwierigkeiten“; „nicht ganz so einig“) und der politische Prozeß („in Europa än-

dern“) Elemente der lernerdidaktischen Erwägungen sind. Die Schüler wollen „im Moment“ bzw. „gerade jetzt“ über die Vereinigung sprechen und insofern exemplarisch vorgehen („eigentlich von politisch auch ziemlich großer Bedeutung“). Danach charakterisiert auch hier das Fall-Prinzip eine „Eigenart des Exemplarischen im Politischen Unterricht. Unterrichtsinhalte sind Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der Fall ist nicht nur Aufhänger oder Einstieg, sondern die Sache selbst“ (Fischer 1973: 99). Durch die Behandlung von Fällen, Konflikten, Situationen, Problemen kann in systematische Zusammenhänge eingeführt werden. Es besteht bei den Schülern offenbar ein Bedürfnis, das Grundwissen problemorientiert zu erarbeiten.

Die von den Lernern erhobenen Forderungen der *Aktualität* und *Anschaulichkeit* zielen im Anschluß daran auf die Fähigkeit, sich am öffentlichen politischen Leben zu beteiligen („Nachrichten“). Dabei ist durchaus nicht ausgeschlossen, daß übergreifende geschichtliche („Geschichtsbücher“) oder zukünftige Perspektiven („ändern“; „Berufe“) einbezogen werden. Überhaupt deutet die Bevorzugung einer optionsorientierten Bestimmung der Lerninhalte auf den Rahmen einer *kategorialen* Bildung hin. Insofern lassen sich die Lernerdidaktiken gut mit dem Auswahlaspekt der permanenten Aktualität vernetzen: „Die Formulierung des Aspekts deutet an, daß es hier um die schwierige Aufgabe geht, einen Mittelweg zu finden zwischen einem sich in der Tagesaktualität verlierenden und einem in Systematik erstarrenden Politikunterricht. (...) In der Forderung, die permanent aktuellen politischen Probleme unserer Zeit zum Gegenstand des Politikunterrichts zu machen, scheint ein fast allgemeiner didaktischer Konsens zu bestehen“ (Sutor 1984:II/113).

Die Lernerdidaktiken präferieren demnach ein Vorgehen, das „Besonderes (einen Einzelfall) und allgemein Bedeutsames — eine Situation und ihre politische Bedeutung — miteinander in Verbindung“ (Hilgen 1985: 38) bringt. Dabei kann die wechselseitige Beeinflussung von Systematik und Fall, von Besonderem und Allgemeinem, von Konkretem und Abstraktem dominieren. Die Lerner fordern keinen festen Themenkatalog, sondern eher eine Vermittlung von *lebensweltlich* bedeutsamen Inhalten. Der persönliche Nutzen einer Beschäftigung mit der Thematik wird gesehen („Beruf“; „intensiv damit beschäftigen“); er hat indes nicht allein motivationalen Charakter, sondern resultiert im übrigen ebenso aus Erwägungen der Erweiterung der *Selbstverfügungsfähigkeit*. Die Zukunftsorientierung bei der Themenauswahl ist folglich ein weiteres Element der Lernerdidaktiken. Zudem kommen auf diese Weise selbstredend Chancen („Europa“) und Risiken („soziale Schwierigkeiten“) in den Blick.

Sicherlich reichen die kurzen Interviewpassagen nicht als Basis aus, um die aufscheinenden fachdidaktischen Elemente der Problem- und Fallorientierung, der lebensweltlichen Relevanz, der Aktualität, der optionsorientierten Auswahl der Inhalte bereits als Konstitutiva von Lernerdidaktiken zu bezeichnen. Die Ausführungen der Schüler und ihre Interpretation haben hier zunächst einmal nur exemplarische Bedeutung. Zugleich aber sind die wenigen, gerade herausgearbeiteten Wünsche von Schülern möglicherweise nicht nur zufällig, da sie im Rahmen einer umfänglicheren Studie in etwa bestätigt werden: „In den Lernerdidaktiken gehen die Betonung der Notwendigkeit eines themenspezifischen Grundwissens, die Verortung Politischer Bildung in einer Allgemeinbildung sowie Betrachtung von Herrschaft(skritik) als wesentliches Anliegen des Politikunterrichts einher mit der Präferenzierung einer optionsorientierten Auswahl der Inhalte, die auf exemplarisches Lernen im Rahmen eines handlungsorientierten und diskutativen Unterrichts abzielt. Als besondere Elemente einer so umrissenen Lernerdidaktik sind des weiteren die Prinzipien der Aktualität und der Betroffenheit anzuführen, die Spezifika gerade Politischer Bildung darstellen“ (Weißeno 1989a: 368).

20.3.2 Methodische Konzepte aus der Sicht von Schülern

- L.: In welche Phasen war die Unterrichtsreihe aufgebaut? War die Einteilung in diese Phasen so sinnvoll?
- Guido: Also der Unterricht war eingeteilt – erstmal ein Text allgemein über die DDR, über die Probleme in der DDR und über eine Diskussion, über die Einführung der sozialen Marktwirtschaft und die auftauchenden Probleme in der DDR. Dann ging es um die soziale Marktwirtschaft und den Aufbau der sozialen Marktwirtschaft und um die Gesetze der sozialen Marktwirtschaft und dann ist man noch mal auf die DDR zurückgekommen und auf die Probleme der Einführung.
- L.: War das denn so sinnvoll?
- Guido: Meiner Meinung nach war es nicht besonders sinnvoll, denn um auf die Probleme, die bei der Einführung der sozialen Marktwirtschaft in der DDR auftauchen, wäre es mir lieber gewesen, erst mal möglichst viel über die soziale Marktwirtschaft zu erfahren, statt erst mal auf die DDR einzugehen.
- Andreas: Ja, das ist auch meine Meinung. Also in dem Anfangstext waren für mich auch noch viel zu viele Begriffe drin, die ich nicht verstanden habe.
- Patrick: Aber der Unterricht bestand doch mehr aus einem Gespräch als aus einer so strengen Einteilung. Von daher kann man m. E. nicht davon sprechen, ob es besonders sinnvoll war, denn es ist in jeder Stunde eigentlich durch die Bank weg etwas gefallen im voraus, also etwas vorweg genommen worden, als auch noch mal etwas, was vorher schon mal besprochen worden war, noch mal aufgetaucht ist.

- Guido: Ja, der Meinung bin ich nicht besonders, denn ich finde schon, daß man, wenn, wie du gesagt hast, ein Gespräch geführt wird, dann sollte man schon ein gewisses Vorwissen haben, besonders halt wenn es um soziale Marktwirtschaft geht, weil es ein weit umfassendes Thema ist.
- L.: Weckt denn ein neuer Begriff keine Neugier?
- Guido: Ja, der neue Begriff war soziale Marktwirtschaft und deshalb wäre ich eigentlich lieber erstmal darauf eingegangen und nicht erstmal auf die DDR. (...)
- Andreas: Ja, ich kann mich da einfach nur dem Guido anschließen. Es wurden also in diesem Anfangstext teilweise Fachtermina benutzt, wo wir vorgestanden haben und wußten also nicht, worum es ging wirklich, und die wurden dann erst im Nachhinein in anderen Texten geklärt. Da sind also auch Probleme aufgekommen, die wiederum darauf beruhten auf irgendwelchen Sachen, die wir erst hinterher erfahren haben.
- Guido: In der Diskussion, z.B. Diskussionsrunde von der Zeit über die Probleme in der DDR, bei dem da irgendwelche DDR-Politiker zur Sprache kamen, gab es auch irgendwelche Begriffe, die man ja auch erstmal hat klären müssen im Nachhinein zu dem Text. Den hätte man anders anpacken können, wenn man die Begriffe schon vorher gekannt hätte.
- Andreas: Ja, ansonsten kann ich noch zum Patrick sagen, wir hatten also schon eine Einteilung in den ganzen Sachen drin. Diese Einteilung ist uns also durch das Arbeitsmaterial vorgegeben worden und die Diskussion zum Thema war halt ein bißchen freier, ein bißchen allgemeiner als halt diese speziellen Texte. So das Wissen wurde also — würde ich sagen — systematisch durch die Texte angelernt.
- Guido: Andererseits kann man natürlich auch davon ausgehen, daß eben durch dieses erst Besprechen der DDR dieses Thema erst interessanter angefangen wurde, anstatt erst mal über den Aufbau zu sprechen.
- Christian: Meiner Meinung nach waren nur in dem Zeit-Symposium zu viel Fremdwörter, also da habe ich überhaupt nicht gewußt, worum es da so geht, aber hinterher haben wir ja anhand der Texte auch schon die Probleme bzw. die Fremdwörter geklärt. Das war dann doch ein bißchen lebendiger alles. (...)
- Ingo: Aber ich glaube auch diese unverständlichen Texte und andere Sachen, die zum Unterricht beitragen, können auch so einen Unterricht teils interessanter gestalten, gerade dadurch, daß dann auch die eben schon angesprochene Neugierde geweckt wird, was denn jetzt genau dahinter steht.

Guido schildert zunächst einmal mit seinen Worten die *Phasen* der Unterrichtsreihe: Einstieg, 1. und 2. Erarbeitungsschritt, Lösungs- und Handlungsmuster. Für sinnvoll hält er diese Abfolge zunächst jedoch nicht. Er wünschte sich mehr *Information* am Anfang ("erst mal möglichst viel über die soziale Marktwirtschaft erfahren"). Andreas stimmt dem zu, da „auch noch viel zu viele Begriffe drin“ waren, die er nicht verstanden hatte. Patrick bezieht jetzt erst einmal eine Art Gegenposition, indem er auf den *Gesprächsscharakter* des Unterrichts („mehr aus einem Gespräch“) hinweist, in dem naturgemäß „immer etwas vorweg genommen“ werden mußte bzw. später unter neuen Perspektiven wie-

der aufgegriffen wurde („noch mal aufgetaucht ist“). Im Widerspruch dazu verweist Guido erneut auf das „weit umfassende Thema“, zu dem man „schon ein gewisses Vorwissen haben“ sollte. Im übrigen war er durch die Anknüpfung an die DDR irritiert („nicht erst mal auf die DDR“), da „der neue Begriff soziale Marktwirtschaft“ war.

Die Vielzahl der Begriffe, die sich mit dem neuen Thema verbanden, führte zu einer *Verunsicherung* bei den Schülern. Andreas meint im Anschluß daran, daß sie nicht wußten, „worum es ging wirklich“. Gleichwohl bestätigt Andreas nunmehr auch, daß „im Nachhinein in anderen Texten“ alles geklärt wurde und in diesem Prozeß wieder neue „Probleme aufgekommen“ waren, die ihrerseits „erst hinterher“ geklärt werden konnten. Guido wirft dazu ein, daß man einem Text auch „hätte anders anpacken können, wenn man die Begriffe schon vorher gekannt hätte“.

Andreas geht jetzt einen Schritt weiter und verweist darauf, daß die Texte das Wissen „systematisch“ anlernten, während „die Diskussion zum Thema ... halt ein bißchen freier“ sein konnte. Der Fortgang des Meinungsaustauschs veranlaßt Guido nun zu einer veränderten Problemsicht: „Eben durch dieses erst Besprechen der DDR (wurde) dieses Thema erst interessanter angefangen“. Überhaupt waren für Christian eigentlich nur in einem Text „zu viel Fremdwörter“. Die Klärung der Probleme „war dann doch ein bißchen lebendiger“. Erst Ingo greift die ursprüngliche Lehrerfrage am Ende eines längeren Diskussionsablaufs wieder auf und verweist auf die „eben schon angesprochene *Neugierde*“, die durch „diese unverständlichen Texte“ entstand und „so einen Unterricht teils interessanter“ gestaltete.

Methodisch folgte der Aufbau der Unterrichtsreihe, den Guido noch einmal kurz mit seinen Worten skizziert, im großen und ganzen dem *methodischen Dreischritt* Sehen-Beurteilen-Handeln bzw. den von Wolfgang Hilligen entwickelten Phasen: 1.) Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation, 2.) Herausschälen des Problems in seiner allgemeinen Bedeutung, 3.) Beurteilung notwendiger Fakten, 4.) Lösungsmöglichkeiten, 5.) Interessen bei der Lösung (Hilligen 1985: 204). Problemorientierung und Ganzheitlichkeit werden durch *permanente Konkretisierungs- und Abstraktionsvorgänge*, die nicht zuletzt durch das Beispiel der DDR-Wirtschaft möglich sind, angestrebt. Jederzeit soll es zu Diskussionen kommen und der Lernprozeß bis zum Ende hin offen für *eigenständige Suchbewegungen* der Schüler bleiben.

Einige Schüler wie Guido und Andreas wehren sich in ihren anfänglichen Überlegungen gegen das gewählte Vorgehen, während Patrick und Christian damit von Beginn an keine Probleme haben. Guido und Andreas plädieren zunächst einmal für ein kleinschrittiges Vorgehen:

erst Begriffsklärung, dann systematische Erweiterung der Wissensbestände, dann Diskussion. Sie rücken mehr die Ergebnis- als die Prozeßorientierung in den Vordergrund und beschreiben das Artikulationschema eines „synthetischen Lehrgangs“ (Gagel 1986: 210f.) ohne die motivationalen Aspekte. Der Unterricht soll in hierarchischen Schritten angelegt sein („erst mal ... soziale Marktwirtschaft ... statt erst mal die DDR“). Gerade bei „weit umfassenden Themen“ sollte das „Vorwissen“ und „Wissen“ systematisch erarbeitet werden.

Im Verlauf des Gesprächs mit den anderen Schülern und der gemeinsamen Reflexion revidieren und klären Guido und Andreas diese Position. Am Ende wird nicht mehr die Systematik vermißt („wir hatten also schon eine Einteilung in den Sachen drin“), sogar das Fallprinzip wird verstanden und gelobt („durch dieses erst Besprechen der DDR dieses Thema erst interessanter angefangen wurde“). Aus dieser nunmehr erweiterten Perspektive wird das *ganzheitliche, fallorientierte Vorgehen* und die methodische Phaseneinteilung voll akzeptiert; lediglich die Begriffsklärungen waren ihnen dann immer noch nicht ausführlich genug. Ihre zunächst spontane Ablehnung der Ganzheitlichkeit und Mehrdimensionalität weicht im Verlaufe der didaktischen Reflexionen immer mehr der Einsicht, daß „eine Verbindung von induktivem und deduktivem Verfahren, von exemplarischem und systematischem Verfahren (wichtig ist), damit einzelne Phänomene in ihrem Zusammenhang mit anderen erkannt und vom komplexen Problembeußtsein her einordenbar werden“ (Claußen 1987: 225).

Gerade auch die Ablehnung einer allzu vordergründigen „Objektivität“ von Wissen ist politikdidaktisch bedeutsam. Wenn Patrick darauf hinweist, daß der Unterricht „doch mehr aus einem Gespräch als aus einer so strengen Einteilung“ bestand und „in jeder Stunde eigentlich ... etwas vorweggenommen“ bzw. später „noch mal aufgetaucht ist“, so ist dies ein Hinweis nicht allein auf Problemorientierung, sondern zugleich auf die Notwendigkeit, *Bedeutsam-Allgemeines* herauszuarbeiten. Denn gerade in einer Risikogesellschaft ist es für die Politische Bildung notwendig, „die vorfindliche Problemkomplexität zu erschließen – und zwar in einer Weise, die aus dem kontroversen Denken in der Politischen Bildung kein simples Pro-und-Contra-Schema macht, bei dem wie in einem Nullsummenspiel Vor- und Nachteile verrechnet werden und gleichgewichtig erscheinen“ (Claußen 1989: 52).

In diesen Zusammenhang gehört sicher die Lernererwartung, daß, wenn „ein Gespräch geführt wird“, Wissen ebenso „systematisch durch die Texte angelernt“ wird. Die Lerner wollen nicht auf dem Niveau ihres Vorwissens stehen bleiben, sondern mit Hilfe der diskursiven Verständigung tiefer in die Zusammenhänge vordringen. *Systematischer*

Wissenserwerb und *diskursive Verständigung* gehören zusammen. Statt einer Überwältigung durch Fakten und Lehrer bevorzugen die Lerner vielmehr eine „selbsttätige, kommunikative, das Für und Wider erwägende Bearbeitung von Fällen und Problemen. Der Zwang zur Reproduktion von ... Einzelwissen unterfordert kreatives Denken und überfordert das Gedächtnis mit Zusammenhangslosigkeiten“ (Hilligen 1990a: 338). Die Herausforderungen der politischen Situation der Zeit sind eben nicht durch Ordnungsdenken oder formales Wissen zu meistern.

Information und *Diskussion* bedingen sich auch nach Auffassung der Lerner einander und sind verschränkt: „Die Diskussion zum Thema war halt ein bißchen freier, ein bißchen allgemeiner als halt die speziellen Texte“. Die Strukturen der Sozialwissenschaften wollen also im Unterricht behandelt und bearbeitet werden. Allerdings soll dies prozeßhaft im Verlaufe von Diskussionen o.ä. geschehen, die es ermöglichen, die Bewußtseinsstrukturen an die wissenschaftlichen Erkenntnisse rückzukoppeln. Eine Anpassung an die in einem Sachtext vorgegebenen Lernvorschriften ist nicht in ihrem Sinne (Weißeno 1990). „Wichtig ist folglich nicht eine enzyklopädisch-elementarisierende Wissensdistribution, sondern die Schaffung von Gelegenheiten für die Erschütterung von dichotomischem, monokausalem, ahistorischem, naturhaftem oder sonstwie schablonisiertem Denken über Politik und Gesellschaft“ (Claußen 1984: 108).

Die *Prozeßhaftigkeit* der Aneignung von Wissen kann überdies unterstützt werden durch die Weckung *epistemischer Neugier*, die „durch einen kognitiven Konflikt entsteht: durch Phänomene, die den Erwartungen widersprechen, durch Zweifel, durch Ungewißheit, durch Rollenkonflikte, durch Widerspruch“ (Hilligen 1985: 108). Die Schüler beschreiben solche *kognitiven Konflikte*, die bei der Bearbeitung der Sachstrukturen entstehen, wie folgt: „Diese unverständlichen Texte ... können auch so einen Unterricht teils interessanter gestalten“, weil man wissen will, „was denn jetzt genau dahinter steht“. *Eigenständige Suchbewegungen* werden zunächst durch „unverständliche Texte“ oder „Fachtermina“ mit initiiert; sie wollen aber nicht durch eine Fachsystematik gegängelt oder präterminiert werden.

Die Bevorzugung eines ganzheitlichen, fallorientierten Vorgehens, der diskursiven Verständigung in einem *diskutativen Unterricht*, der Problemorientierung und Weckung epistemischer Neugier sind Fixpunkte der hier vorgestellten lernerdidaktischen Überlegungen zur Methodik des Politikunterrichts. „Der Nutzen des Unterrichts ist nach Meinung der Lerner(innen) immer dann groß, wenn es gelingt, die Erfahrungswelt vernünftig zu ordnen und zu strukturieren: Hierbei hel-

fen Einblicke in theoretische Gesamtzusammenhänge und in praktisch-politisches Tätigsein. (...) Für die Lerner(innen) ist ein Politikunterricht ohne Diskussion undenkbar“ (Weißeno 1989a: 368).

20.4 Resümee

Viele *politikdidaktischen Konzepte*, Kategorien, Konstrukte sind in der Praxis *tragfähig*; sie entsprechen den Wünschen und Vorstellungen von Lernern. Die individuellen Alltagstheorien von Lernern über die Didaktik und Methodik des Faches zeigen deutlich, daß es sich bei bestimmten didaktischen Instrumenten und Verfahren nicht um „Schreibtischtheorien“ (Hilligen 1990a: 349) handelt, sondern um wirksame, auf Schülerinteresse stoßende Prinzipien. Bevorzugt werden generell Ansätze, die – wie z.B. bei Wolfgang Hilligen – das Bedeutsam-Allgemeine exemplarisch aufschließen und Methoden der Schülerorientierung favorisieren (Weißeno 1990). Gleichwohl sind die Präferenzen der Schüler nicht immer einheitlich, was der Diskussionsverlauf auch deutlich belegt. Die *Sicht der Schüler* eröffnet indessen wichtige *Beurteilungskriterien* für die theoretischen Konzeptionen, da sich die Präferenzen für Teilkonstrukte relativ klar herausarbeiten und zuordnen lassen. Optionsorientierte Inhaltsauswahl, Fallprinzip, Aktualität, Problemorientierung, methodischer Dreischritt, Mehrdimensionalität, diskursiv-diskutative Verständigung und epistemische Neugier waren von den Schülern im Gruppeninterview in diesem Zusammenhang genannt worden.

Die Interpretation umfänglicher Schüleräußerungen erlaubte überdies eine *genauere inhaltliche Bewertung* der Elemente einzelner theoretischer Konzeptionen. Die Unterschiede und Differenzierungen in der Gewichtung einzelner Dimensionen, die z.B. Sutor, Claußen, Gangel, Hilligen bei der Beschreibung ihrer Konstrukte vornehmen, können mit der *Sicht der Schüler* verglichen werden. So wird z.B. die Notwendigkeit kategorialer Bildung von vielen Ansätzen als notwendig erachtet, indessen unterschiedlich akzentuiert und hergeleitet. Hier ermöglichen die Lernerdidaktiken ihrerseits eine *weitere* Beurteilungsmöglichkeit, da die Aussagen der Schüler *umfangreiches Grundlagenmaterial* für einen Vergleich darstellen und zusätzlich herangezogen werden können. Politikdidaktische Positionen können überdies im Hinblick auf ihre Adressatenbezogenheit überprüft, erweitert, korrigiert werden. Lehrern wiederum eröffnet eine dann dergestalt erweiterte Sicht von Politikdidaktiken nicht nur *Wahrnehmung und Einordnung*

tagtäglicher Schülerbeiträge, sondern auch die Planung und die Entscheidung für fachdidaktische Konstrukte. Die Tragfähigkeit und Wirksamkeit didaktischer Konzepte wird besser abschätzbar

Literatur

- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt
- Breit, Gotthard/Harms, Hermann 1990: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn, S. 13-167
- Claußen, Bernhard 1984: Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft, Opladen
- Claußen, Bernhard 1987: Didaktik und Sozialwissenschaften. Beiträge zur Politische Bildung, Aachen/Braunschweig
- Claußen, Bernhard 1989: Politische Bildung in der Risikogesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 36/38, S. 43-54
- Fischer, Kurt Gerhard 1973: Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart
- Fromm, Martin 1987: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik, Weinheim
- Gagel, Walter 1983: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen
- Gagel, Walter 1986: Unterrichtsplanung: Politik/Sozialkunde, Opladen
- Grammes, Tilman 1990: Methoden fachdidaktischer Unterrichtsforschung. Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn S. 191-208
- Hentig, Hartmut von 1971: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen
- Hilligen, Wolfgang 1990a: Gewandelte Legitimationsmuster und Perspektiven der politischen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung, Bonn, S. 329-349
- Hilligen, Wolfgang 1990b: Zu Theorie und Praxis im Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn, S. 295-302
- Köring, Bernhard 1989: Eine Theorie pädagogischen Handelns, Weinheim
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung, 2 Bde, Paderborn
- Weißenö, Georg 1989a: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht, Frankfurt
- Weißenö, Georg 1989b: Fach- und lernerdidaktische Überlegungen zur Funktion moralischer Urteile im Politikunterricht. In: Bernhard Claußen (Hrsg.): Texte zur politischen Bildung, Band 3, Frankfurt, S. 473-500
- Weißenö, Georg 1990: Lernertypen und Lernerdidaktiken. Ein Beitrag zur Vermittlung von Theorie und Praxis des politischen Unterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn, S. 295-302